

# EL PSICOANÁLISIS CON NIÑOS Y LOS EFECTOS EN LA PSICOPEDAGOGÍA

Ana María FERNÁNDEZ CARABALLO<sup>1</sup>

## Resumen

Las conceptualizaciones actuales sobre el *niño* se constituyen desde el siglo XV hasta el siglo XVIII como resultado de discursos en los que afloran fuertemente los procedimientos médicos, psicológicos y educativos (y psicopedagógicos).

La relación entre la entidad *niño* y el psicoanálisis deriva de esa historia que comienza en la modernidad. De hecho, el *psicoanálisis con niños* no ha podido escapar de la determinación que el discurso moderno produjo con la condición de *lo niño* y, si bien desde sus comienzos ha desarticulado los planteos provenientes de la psicología y de la pedagogía, también es posible observar que se vio, muchas veces, entrampado en dichos discursos.

Para vislumbrar ese recorrido se requiere de una posición crítica respecto de ciertos enunciados provenientes de los discursos médicos, psicológicos y pedagógicos con los que la cultura occidental moderna construyó su idea de niño y de las relaciones de este con los padres y con las instituciones.

**Palabras clave:** niño, psicoanálisis, psicopedagogía

## PSYCHOANALYSIS WITH CHILDREN AND THE EFFECTS IN THE PSYCHOPEDAGOGY

### Abstract

The current conceptualizations about the child are constituted from the fifteenth century to the eighteenth century as a result of discourses in which medical, psychological and educational (and psychopedagogical) procedures strongly emerge.

The relationship between the child entity and psychoanalysis derives from that history that begins in modernity. In fact, psychoanalysis with children has not been able to escape from the determination that modern discourse produced with the condition of the child and although, from its beginnings, it has disarticulated the proposals coming from psychology and pedagogy, it is also possible to observe who was, many times, trapped in such speeches. In order to glimpse this route, a critical position is required regarding certain statements coming from the medical, psychological and pedagogical discourses with which modern Western culture constructed its idea of a child and its relations with parents and institutions.

**Keywords:** children, psychoanalysis, psychopedagogy

Recibido: 12/10/18

Aceptado: 10/12/18

<sup>1</sup> Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, magíster en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar), licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar), licenciada en Lingüística (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar). Psicoanalista, miembro de la École Lacanienne de Psychanalyse. Especializada en Clínica Psicoanalítica y en Clínica Psicoanalítica con Niños (Facultad de Psicología, UBA). Profesora titular y directora de la línea de investigación «Enseñanza y psicoanálisis», Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Montevideo, Uruguay.

## Sobre el *niño* moderno

El psicoanálisis con niños no ha podido escapar de la determinación que el discurso moderno produjo con la condición de *lo niño*<sup>2</sup> y, si bien desde sus comienzos ha desarticulado los planteos provenientes de la psicología, de la pedagogía (y, posteriormente, de la psicopedagogía), también es posible observar que se vio, muchas veces, entrampado en dichos discursos.

La entidad *niño* que se nos presenta hoy como algo dado, desde lo obvio, no siempre tuvo ese lugar. Como indica Marie-Claude Thomas (en entrevista con Sauval, 2004), la noción moderna sobre el niño es una construcción del siglo XVII «que vino con la educación, con la instalación del capitalismo y, al fin del siglo XIX, con la psicología experimental, luego con el conductismo y ahora, paralelamente, con la psicología psicoanalítica». Las conceptualizaciones actuales sobre el niño se constituyen desde el siglo XV hasta el siglo XVIII como resultado de discursos<sup>3</sup> en los que afloran fuertemente los procedimientos médicos, psicológicos y educativos (y psicopedagógicos).

Entonces, para vislumbrar ese recorrido se requiere de una posición crítica respecto de ciertos enunciados provenientes de los discursos médicos, psicológicos y pedagógicos con los que la cultura occidental moderna construyó su idea de niño y de las relaciones de este con los padres y con las instituciones.<sup>4</sup>

Philippe Ariès (1986, 1987), Marc Bloch (1987), Élisabeth Badinter (1981) y Michel Foucault (1974-75), entre otros autores, han hecho hincapié en que el lugar del niño en la familia y en la educación ha variado en el tiempo, según las sociedades y, sobre todo, se ha modificado sustancialmente desde el siglo XIX. Es en ese tiempo que se terminó de imponer una visión rousseauiana de la infancia y el niño se convirtió en un «objeto» de apego, lo cual se acrecentó con los «progresos» de la medicina y la escuela en las sociedades industriales.

Para Ariès (1987) en la Edad Media no había una conciencia que diferenciara al niño del joven y del adulto. El sentimiento de la infancia no existía y no podía representarse al niño. Es recién a fines del siglo XVII y principios del XVIII que la familia se retira de la vida colectiva y se refugia en una casa más preparada para la «intimidad». En dicho espacio se desarrolla un

---

<sup>2</sup> Con la expresión *lo niño* hacemos referencia a una condición que ha sido conflictiva en los planteos del psicoanálisis. Que dicha condición remita al orden de lo fenoménico resulta muy costoso al psicoanálisis y, en cierta medida, a las derivaciones que este produce en la enseñanza y en el aprendizaje.

<sup>3</sup> Seguimos la apuesta de Foucault cuando indica que «el desafío que debe poner de relieve cualquier historia del pensamiento es precisamente captar el momento en que un fenómeno cultural, de una amplitud determinada, puede constituir un efecto, en la historia del pensamiento, un momento decisivo en el cual se compromete incluso nuestro modo de ser de sujetos modernos» (Foucault, 1981-82, p. 82).

<sup>4</sup> En otros trabajos nos detuvimos con más profundidad en este tema. Al respecto, ver Fernández Caraballo (2006a, 2006b, 2015).

sentimiento nuevo entre los miembros de la familia, sobre todo entre la madre y el hijo. Luego, con el surgimiento de la «escuela moderna», se separa nuevamente al niño de la familia. Los padres ya no se interesan únicamente por los bienes o el honor, sino que comienza, también, un fuerte interés por la educación. De este modo, la familia se organiza en torno al niño, que pierde el anonimato. Se trata del momento en que Juan Amós Comenio (1632) con su *Didáctica Magna* inaugura la didáctica moderna y propone la máxima de «enseñar todo a todos».<sup>5</sup> Según Ariès (1987), este nuevo sentimiento ha inspirado a la educación hasta el siglo XX sin hacer distinciones entre burguesía, pueblo, ciudad o campo.

El interés psicológico y moral por el niño ya no se expresa por el entretenimiento, sino que surge el «enigma» sobre la infancia.<sup>6</sup> La propuesta será conocer la psicología infantil para educarla mejor, para convertir a los niños en hombres razonables y adaptados a la cultura.

Como bien ha planteado Foucault (1974-75, pp. 215-240), se constituyó la familia celular «que toma a su cargo el cuerpo y la vida del niño»; de ahora en más «la relación padres-hijos debe ser homogénea a la relación médico-paciente». Incluso los padres deben convertirse en padres y madres diagnosticadores, «un padre y una madre terapeutas, un padre y una madre agentes de salud». Es más, la nueva familia sustancial, afectiva y sexual, «es al mismo tiempo una familia medicalizada». Esta familia será la encargada de discriminar lo anormal, funcionará como principio de normalización.

... la instancia de la familia medicalizada funciona como principio de normalización. Es esa familia, a la que se le dio todo el poder inmediato y sin intermediarios sobre el cuerpo del niño, pero a la que se controla desde fuera mediante el saber y la técnica médicos... (p. 240).

Además del saber médico se suma el saber pedagógico, toda una serie de técnicas que enmarcan y están encima de la familia. En palabras de Foucault (1974-75), se exige un intercambio, «conserven a sus hijos con vida y bien sólidos, corporalmente bien sanos, dóciles y aptos, para que nosotros podamos incorporarlos a una maquinaria cuyo control ustedes no tienen y que será el sistema educativo, de instrucción, de control del Estado» (p. 243). Ahora bien, ¿a qué nos conduce esta historización? y ¿cuál es su relevancia? Como enfatiza Thomas (2014):

... por una parte, el niño entró en el mundo de la historia y se vio atrapado en un discurso a partir de la educación —esencialmente la transmisión de un saber escrito—, y que, por otra parte, la historia de la educación fue durante mucho tiempo (y todavía lo es) la historia de la formación del ciudadano. Dicho de otro modo, la noción de niño, de

---

<sup>5</sup> Behares (2004a, 2004b, 2005) ha trabajado muy exhaustivamente en este tema.

<sup>6</sup> Dicho enigma no es otro que el de la constitución del sujeto. Freud (1905, 1908) en los textos «Tres ensayos de teoría sexual» y «Sobre las teorías sexuales infantiles» respectivamente aborda los «enigmas de sexualidad infantiles», a los que califica de *teorías* y de *investigación*.

infante,<sup>7</sup> se construye de manera concomitante con el auge de cierta sociedad. Lo que aquí es interesante es que la necesidad de aumentar el número de brazos, de aumentar la fuerza de trabajo, sin importar cuál sea, es correlativa a ese discurso sobre el niño; ¿qué efecto tiene tal discurso? En primer lugar, el de disminuir la inmortalidad infantil. (p. 25).

Foucault (1974-75) indica que esa emergencia de discursos sobre el niño tiene como consecuencia la organización del terreno de la psiquiatría, de la psicología y de la educación. Finalizando el siglo XIX, la psiquiatría buscará estudiar todos los desórdenes posibles de la conducta. De ahora en más podrá «psiquiatrizarse todo lo que es desorden, indisciplina, agitación, indocilidad, carácter reacio, falta de afecto, etc.» (pp. 154-155). A la vez se produce un anclaje profundo de la psiquiatría en la medicina del cuerpo. «Contaremos, por lo tanto, con una verdadera ciencia médica, pero referida a todas las conductas, verdadera ciencia médica porque a través de la neurología existe ese anclaje de todas las conductas en la medicina» (p. 154-155). Es en el vínculo entre la neurología y la psiquiatría que se podrá constituir un discurso sobre *la norma* en tanto regla de conducta. Juntura dentro del campo organizado por la nueva psiquiatría de dos usos de la norma, dos realidades de la norma: «La norma como regla de conducta y como regularidad funcional: la norma que se opone a la irregularidad y el desorden y la norma a lo patológico y lo mórbido» (pp. 154-155).

Y, justamente, a fines del siglo XIX y principios del XX comienza a surgir la psicología experimental con el objetivo de hacer de la psicología una ciencia según el modelo positivista. A partir de entonces las teorías pedagógicas y posteriormente las teorías psicopedagógicas se apoyaron en los estudios psicológicos que le otorgaron una noción de sujeto y de conocimiento, y, en particular, de aprendizaje. La psicología del pensamiento (*Denkpsychologie* y sus derivas cognitivistas)<sup>8</sup> tendió a un ideal de desarrollo y se fundó en una idea central que sostiene un lugar de control mental, psíquico, volitivo, cognitivo.<sup>9</sup>

Al mismo tiempo que se establece el discurso de la psicología científica surge otro que se le contrapone: el psicoanálisis. A diferencia del anterior, plantea que no hay unidad psíquica. A partir de Freud, y muy fuertemente desde Lacan, el sujeto es un sujeto dividido; entonces: ¿qué

---

<sup>7</sup> Infante, de *infans*: ‘el que no tiene voz’.

<sup>8</sup> Para un estudio en profundidad sobre las teorías cognitivistas del siglo XX, ver el libro de Ángel Rivière (1992) *El sujeto de la psicología cognitiva*. Para un estudio sobre las derivas en el aprendizaje, ver el libro de Juan Ignacio Pozo (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Sobre esta temática ya hemos insistido en los artículos «Del aprendizaje en su inquietante extrañeza» (Fernández Caraballo, 2014) y «¿Toda noción de aprendizaje remite a la conducta?» (Fernández Caraballo, 2013).

<sup>9</sup> La psicología científica se funda en una idea central que proviene de una posible lectura de Descartes, la cual afirma que hay unidad psíquica, hay un lugar de control mental y cognitivo que conforma una unidad. Todo lo que no es *uno* es *alter*. A partir del postulado central cartesiano *cogito, ergo sum* (Descartes, 1641) cada una de las psicologías recorta algún elemento para su teoría y realiza su formulación.

relaciones se establecen en el interior del psicoanálisis respecto de *lo evolutivo, lo educativo y el aprendizaje?*

Roudinesco (1998) entiende que es posible pensar que el psicoanálisis con niños sea heredero del siglo de las luces. Como sabemos, fue Jean-Marc-Gaspard Itard, discípulo de Philippe Pinel, quien realizó, a principios de 1800, la primera descripción de un tratamiento aplicado a un niño: Víctor de Aveyron. El caso del «niño salvaje» sería considerado, *a posteriori*, el prototipo de una cura de psicosis infantil o de autismo. Es más, las controversias sobre Víctor muestran las grandes líneas de la pedagogía desde Itard hasta Montessori. Los planteos médico-pedagógicos (hoy, psicopedagógicos) de Itard dieron lugar a debates en las teorías y técnicas en educación, educación especial, en las teorías de adquisición del lenguaje, hasta las curas de niños psicóticos o autistas. Más en detalle, Lane (1984) describe el camino directo que va desde el pensamiento de Condillac hasta la estrategia educativa de Itard, además de los rodeos a través de Pinel, por un lado, y a través de Epée y Sicard, por otro. «La educación del niño salvaje iba a contribuir a una verificación experimental de la teoría epistemológica de Condillac; el niño iba a representar el desarrollo psicológico del entendimiento humano tal y como Condillac lo preveía» (Lane, 1984, p. 97).

La historia del tratamiento de Víctor (que va de 1800 a 1806) y los métodos pedagógicos creados por Itard muestran parte de las técnicas y de los planteos teóricos que hasta el día de hoy son utilizados para lograr la readaptación y reeducación de niños con problemáticas psíquicas y pedagógicas muy diferentes («retrasados», débiles mentales, psicosis, autismo, etc.). En las dos «Memorias» (Itard, 1807a, 1807b)<sup>10</sup> da cuenta, a modo de experiencia y de enseñanza, de que su trabajo resultó un «fracaso».<sup>11</sup> Ahora bien, el supuesto fracaso que plantea Itard se debe, fundamentalmente, a los postulados filosóficos (principalmente a los planteos de Condillac), a las teorías lingüísticas y a las teorías simplificadoras del «desarrollo intelectual» y de la «inteligencia» que subyacen en sus métodos. Además, sus métodos para reeducar a Víctor han influido en los procedimientos de la educación de la primera infancia. Octave Mannoni (1965), en su artículo dedicado a este tratamiento, insiste en estos puntos:

Esta teoría lleva a imaginar que los métodos que se consideran válidos para un niño retrasado tienen que serlo también para un niño normal más joven, con otro cociente, es claro, pero de la misma edad mental. Es indudable que jamás se hizo explícitamente semejante cálculo; siempre se ha evitado caer en una confusión tan burda. No obstante, las

---

<sup>10</sup> Itard escribe las dos «Memorias» con el objetivo de comunicar a la comunidad científica y a las autoridades ministeriales los resultados de su trabajo. La educación de Víctor tenía la pretensión de sacar al niño del estado salvaje. Interés propio de la comunidad científica que sostenía las preguntas por el ser y el origen del hombre.

<sup>11</sup> Llama mucho la atención que Itard considerara los enormes progresos en la reeducación de Víctor un fracaso. Para un estudio profundo de esta problematización, ver Octave Mannoni (1965), Maud Mannoni (1967), De Lajonquière (2000) y Banks-Leite y de Souza (2000).

nociones, una vez admitidas (en este caso, la noción poco clara de desarrollo), producen por sí mismas sus efectos, y no cabe duda de que, por lo menos en ciertos casos (por ejemplo, en María Montessori) se ha producido un deslizamiento. (p. 138).

Recordemos que las autoridades le conceden a Itard la reeducación de Víctor porque era un especialista y un innovador en materia de reeducación de sordos y sordomudos. Es decir, que se pretendió un tratamiento similar al de un sordo y/o mudo. Y, justamente, es en la educación del habla donde Itard entiende que fracasó. Es desde allí que se instaura un orden de problemas médico-pedagógicos que conservan actualidad.<sup>12</sup>

### **El surgimiento del psicoanálisis con niños y sus derivas en la psicología psicoanalítica**

El psicoanálisis con niños tuvo sus comienzos, a principios de siglo XX, cuando Freud le propuso a Max Graf que analizara a su propio hijo, Herbert Graf (Hans).<sup>13</sup> En dicho historial, Freud (1909) había interpretado juegos, sueños y fantasías, pero fue al observar el juego del carretel o *fort-da*, de su nieto de 18 meses, que descubrió los mecanismos psíquicos de la actividad lúdica (Freud, 1920). Comprendió que el niño no jugaba solamente a aquello que le resultaba placentero, sino que también repetía al jugar situaciones dolorosas. Partiendo de estos hallazgos, Melanie Klein y Anna Freud buscaron la forma de aplicar el psicoanálisis a niños y publicaron los primeros libros, presentando las curas.

Los primeros trabajos del psicoanálisis con niños y las relaciones con la pedagogía se produjeron en el interior del psicoanálisis. Las primeras mujeres en practicar el psicoanálisis con niños provenían de ámbitos relacionados o directamente vinculados con la educación. Ahora bien, esto ha tenido efectos directos entre ambos campos, el psicoanalítico y el pedagógico. En términos muy generales, es posible decir que se produjo una desviación fuerte de los postulados freudianos y se acabó psicologizando esos fundamentos. Nociones tales como sexualidad infantil, complejo de Edipo, complejo de castración, fases de la evolución psicosexual, entre otras tantas, derivaron en conceptos evolutivos. Evidentemente, los propios textos de Freud permitían ya dicha lectura, vale decir, se leyó al Freud evolutivo, biológico.

Anna Freud ingresa en el movimiento psicoanalítico en 1922 a través del psicoanálisis con niños cuando presenta ante la Sociedad Psicoanalítica de Viena su primer trabajo, titulado «La relación entre fantasías de flagelación y un sueño diurno».<sup>14</sup> A cinco años de su ingreso

---

<sup>12</sup> Nos detuvimos en esta temática en Fernández Caraballo (2007a, 2007b, 2009, 2012).

<sup>13</sup> Para un estudio actual y muy exhaustivo sobre este historial, ver Dachet (2013).

<sup>14</sup> La aparición de su biografía, *Anna Freud*, por Elisabeth Young-Bruehl (1991) dio a conocer que la paciente en cuestión era ella misma. A falta de paciente decide tomar su propio caso para lograr ingresar en la asociación. Empieza a trabajar seis meses más tarde; por ese entonces se analizaba con Freud. Su caso había sido trabajado en «Pegan a un niño» por el propio Freud (1919). El texto de Anna fue publicado en 1923 en el *International*

publicó *Psicoanálisis del niño* (1927).<sup>15</sup> En dicho libro estudia los alcances y límites del análisis y sus dificultades. Sostiene que la situación del niño frente al tratamiento analítico es diferente a la del adulto: no tiene conciencia de enfermedad ni deseo de curarse, no viene al analista por libre decisión, no ofrece asociaciones verbales, faltando de esa manera el instrumento fundamental del análisis con adultos. Esto la lleva a buscar un método que permita adaptar la técnica creada por Freud y a aplicarla a pacientes de poca edad. Utiliza la interpretación de los sueños, sueños diurnos y dibujos, haciendo restricciones a la utilidad del juego como elemento para el análisis. Para ella, el juego es solo una actividad auxiliar. Introduce en su teoría del desarrollo libidinal y yoico la idea de una potencialidad, que llevaría al individuo a la salud entendida como logro de una vida genital y de la constancia objetal. Plantea una idea de desarrollo normal, un progresivo crecimiento desde la inmadurez a la madurez sobre líneas congénitas predeterminadas. Categoriza desórdenes infantiles y perturbaciones como trastornos en el desarrollo: demoras, trabas, fracasos, inhibiciones y regresiones normales y patológicas en el proceso del desarrollo. Realiza un perfil diagnóstico detallado, una semiología del yo y del superyó, de la libido y de la agresión. El tratamiento se realiza sobre la base de un contrato que sostiene principalmente el analista y se propone como ideal del yo y normativiza al niño. El final de análisis con niños consiste en la adaptación que el individuo y el ambiente tienen en potencia.

Considera que los niños no tienen capacidad de transferencia y por lo tanto es necesaria una labor previa no analítica, cuya finalidad es prepararlos para el trabajo analítico, dándoles conciencia de enfermedad, infundiéndoles confianza en el análisis y en el analista y creando una transferencia positiva que haga interior la decisión exterior de analizarse. Considera que «las finalidades pedagógicas se combinan con las analíticas, hacen que el niño sepa muy bien qué considera conveniente o inconveniente el analista, qué aprueba o desaprueba» (Freud, 1951, p. 71). La necesidad de conferirle un rol pedagógico al psicoanálisis y su concepción de la transferencia se funda en lo que ella considera la diferencia fundamental entre el análisis del niño y del adulto.

La labor es doble: analítica, en la desintegración histérica llevada desde el interior, pero también pedagógica, influyendo desde el exterior, modificando la relación con los educadores, creando nuevas impresiones y revisando las exigencias que el mundo exterior impone al niño. (p. 120).

---

*Journal of Psychoanalysis*, vol. 4. (Se encuentra también una publicación en español en la revista *Colección Diva*, 9, marzo de 1999).

<sup>15</sup> Paralelamente asumió la edición de las obras de su padre. En 1925 fue elegida directora del nuevo Instituto de Psicoanálisis de Viena que acababa de abrirse. Así comenzó a asumir las responsabilidades institucionales que iban a hacer de ella la gran representante de la ortodoxia vienesa.

Justifica la labor educadora del analista de la siguiente manera: el analista debe tener conocimientos pedagógicos teóricos y prácticos y «si las circunstancias lo hiciesen necesario, asumir las funciones de educador durante todo el curso del análisis» (p. 126).

Por otra parte, en la misma época, Melanie Klein<sup>16</sup> emprendía una reestructuración teórica de la obra freudiana y una manera de cura con niños. En 1919 ingresa como miembro de la Sociedad Psicoanalítica de Budapest y presenta su primer estudio dedicado al análisis de un niño de 5 años, denominado el *Caso Fritz* (su propio hijo Erich).

En 1927 presentó «Los estadios precoces del conflicto edípico», en el cual expone los desacuerdos con Freud sobre la ubicación en el tiempo del complejo de Edipo, el desarrollo psicosexual y los elementos constitutivos. En enero de 1929 tomó en análisis a un niño de cuatro años, hijo de uno de sus colegas de la Sociedad Británica de Psicoanálisis, al cual denominó *Dick*.<sup>17</sup> En 1932 publicó su primera obra importante *El psicoanálisis de niños* (Klein, 1971), en la cual expuso el armazón de sus futuros desarrollos teóricos, sobre todo el concepto de posición (esquizoparanoide y depresiva) así como su concepción ampliada de la pulsión de muerte. En 1955, en el Congreso de la IPA en Ginebra, presentó «Un estudio sobre la envidia y la gratitud», que derivará en 1957 en su libro *Envidia y gratitud* (Klein, 1987), en el cual desarrolló el concepto de envidia articulado con la extensión de la pulsión de muerte, que para ella tenía un fundamento constitucional. Puso en marcha nuevas controversias, que la llevan a la ruptura con Winnicott y Paula Heimann.

«El psicoanálisis de niños» (Klein, 1971) se basa en la utilización del juego y continúa las investigaciones de Freud. Piensa que el niño al jugar vence realidades dolorosas y domina miedos instintivos, proyectándolos hacia el exterior en los juguetes, mecanismo que es posible porque muy tempranamente tiene la capacidad de simbolizar. En su obra, no es posible imaginarse el nacimiento a partir de una *tabula rasa* acogedora, aconflitiva, sobre la cual se irán inscribiendo las distintas experiencias. El conflicto y la angustia son inherentes al ser humano. El ser humano juega para repetir, elaborar y simbolizar. Considera que la capacidad de transferencia es espontánea en el niño y debe interpretarse desde el primer momento, y el analista no debe tomar el papel de educador. Sostiene, apoyada en Freud y en sus estudios de la transferencia y el juego, que la ansiedad temprana del niño es muy intensa y pone en marcha

---

<sup>16</sup> Dio origen a una de las grandes corrientes del freudismo (el kleinismo), transformó profundamente la doctrina clásica, creó el psicoanálisis de niños y una nueva técnica de la cura.

<sup>17</sup> «Este caso ha suscitado numerosos comentarios hasta hoy, se trata de un niño que ahora sería llamado *autista*, analizado por Melanie Klein en 1929, del cual dio cuenta en “La importancia de la formación del símbolo en el desarrollo del yo”, caso releído por Lacan en 1954 durante su *Seminario Los escritos técnicos de Freud*; y por el cual tuvo que modificar su concepto de estadio del espejo con el esquema llamado *del ramo invertido*, esquema que no ha dicho su última palabra en cuanto a la cuestión del autismo y a la del signo, en el campo freudiano» (Thomas, 2006, p. 9).



un mecanismo de compulsión a la repetición. Desde sus primeros trabajos afirma que mediante el proceso de simbolización el niño consigue proyectar el amor en nuevos objetos y fuentes de gratificación.

El conflicto con Anna Freud se inició desde el principio y abrió el debate sobre dos maneras de concebir el psicoanálisis de niños: una forma nueva y mejorada de la pedagogía (posición de Anna Freud) o el lugar de la exploración psicoanalítica del funcionamiento psíquico desde el nacimiento (posición de Melanie Klein).<sup>18</sup>

Las grandes diferencias entre Anna Freud y Melanie Klein acerca del psicoanálisis con niños derivaron en el *middle group* que se convertiría en el grupo de los Independientes. Entre sus representantes se encuentra Donald Winnicott. Con los años, los enfrentamientos tuvieron como consecuencia el debilitamiento del rigor teórico, lo que favoreció el retorno de la psicología y derivó en la *Ego Psychology* y la *Self Psychology*. Ambas corrientes tienen en común el hecho de que apuntan a la adaptación pragmática del sujeto a la sociedad, se oponen al psicoanálisis europeo, proponiendo una ética pragmática del hombre, basada en la noción de profilaxis social o higiene mental. De allí un psicoanálisis medicalizado, asimilado a la psiquiatría y con influencias del conductismo. Con el nombre de *psicoanálisis* se despliegan los postulados centrales del conductismo y posterior cognitivismo, dando lugar al surgimiento de una psicología psicoanalítica y actualmente a un «neuro-psicoanálisis».<sup>19</sup>

Por su parte, desde mediados del siglo XX, y en adelante, Jacques Lacan (y sus seguidores) renueva las controversias y produce una clínica con niños diferente. Para Lacan, el niño es, sobre todo, sujeto efecto del discurso particular de su propia historia, vale decir, del discurso de los padres (Lacan, 1969a). Plantea en su «Conferencia en Ginebra sobre el síntoma» que

Los padres modelan al sujeto en esa función que titulé como simbolismo. Lo que quiere decir, estrictamente, no que el niño sea el principio de un símbolo, sino que la manera en que le ha sido instalado un modo de hablar no puede sino llevar la marca del modo bajo el cual lo aceptaron los padres. La cura en el análisis con niños sigue el curso a través de la operación del dispositivo mismo, vale decir, el juego del niño, en tanto que favorece la circulación del deseo como metonimia a través de su no reducción a la demanda, pero articulado en el despliegue de esta última. (p. 124).

El análisis con niños implica el despliegue de la interrogación de su posición en la estructura, implica el desarrollo de una verdadera producción mítica. El niño, en lugar de relatar la escena de lo ocurrido, inventa una escena en la cual tramitará lo allí ocurrido. Esa escena será

---

<sup>18</sup> Sobre esta polémica, ver Fernández Caraballo (2006).

<sup>19</sup> Thomas (2009) ha trabajado mucho en esta problemática. Recientemente hemos publicado un artículo desarrollando esta temática vinculada a las dificultades ante el aprendizaje. Ver Fernández Caraballo (2017).

inventada con los elementos que tenga a su disposición. Responder con un síntoma indica algo de la posición del sujeto, un lugar.

A partir de Lacan *lo niño* entendido como *el niño*, en tanto sujeto con relación a un discurso familiar, y *lo infantil*, en tanto irrupción de algo del orden de lo subjetivo (más allá de la edad cronológica), posibilita un abordaje diferente. Lo posible niño se desprende de considerar al sujeto como efecto del discurso particular de su propia historia, y el análisis posibilitará la apuesta de realizar un relato.

Ahora bien, sin negar el factor orgánico presente en muchos casos, la teoría psicoanalítica lacaniana no lo selecciona como una explicación radical. El «desarrollo» del niño se da condicionado a su introducción en el orden simbólico. Adquirir conocimiento depende del lenguaje, no se construye exclusivamente por la experiencia. El aprendizaje está determinado por el discurso, y no solamente por la acción. A diferencia de la conceptualización médica (psiquiatría y neurología), el síntoma para el psicoanálisis se manifiesta como un mensaje cifrado, un enigma, en el cual se revela el efecto de atravesamiento de lo simbólico en el cuerpo. Es más, se trata de una operación metafórica de sustitución, que procura un lugar de doble inscripción, en lo real del organismo y en la anatomía imaginaria del cuerpo. El sujeto que presenta alguna de sus facultades «disminuida» no es el sujeto de la necesidad ni del comportamiento ni del conocimiento. Es un sujeto hablante, que por su palabra dirige un llamado, trata de hacerse escuchar. Por tal motivo, tendremos que estar advertidos y no acallarlo solamente con medicinas o con reeducación.

## Referencias bibliográficas

ARIÈS, PH. (1986). *El tiempo de la historia*. Buenos Aires: Paidós.

ARIÈS, PH. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Buenos Aires: Alfaguara.

BADINTER, E. (1981). *¿Existe el amor maternal?* Buenos Aires: Paidós.

BANKS-LEITE, L. y R. M. DE SOUZA. (2000). O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. En: BANKS-LEITE, L. e I. GALVAO (Org.), *A Educação de um Selvage. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. San Pablo: Cortez Editora, pp. 57-81.

BEHARES, L. (2004a). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la «fantasía» didáctica. En: BEHARES, L. (Dir.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp.11-30.

BEHARES, L. (2004b). Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de *transposición*. En: BEHARES, L. (Dir.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp. 31-64.

BEHARES, L. (2005). Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: BEHARES, L. y S. COLOMBO (2005). (Comps.), *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la FHCE, pp. 9-15.

BLOCH, M. (1987). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

COMENIO, J. A. (1632). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Reus, 1922.

DACHET, F. (2013). *¿La inocencia violada? Sobre el caso Hans de Freud*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.

DE LAJONQUIÈRE, L. (2000). Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. En: BANKS-LEITE, L. e I. GALVAO (Org.), *A Educação de um Selvage. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. San Pablo: Cortez Editora, pp.105-116.

DESCARTES, R. (1641). Meditaciones metafísicas. En: *Obras escogidas*. Buenos Aires: Charcas, 1980.

FERNÁNDEZ, A. M. (2006a). Lo niño y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad? En: *Revista Educação Temática Digital: 150 anos de Freud*. Faculdade de Educação da Unicamp. Vol. 8, 2006. Disponible en: <<http://143.106.58.55/revista/index.php>>. Consultado en febrero de 2007.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2006b). Si de actualizaciones se trata: ¿Qué nos enseña sobre el saber y el aprendizaje un antiguo discurso con más de dos mil años? En: *XVII Jornadas Uruguayas de Psicología. Múltiples Miradas Acerca de Niños/as y Adolescentes del Uruguay de Hoy*. Disponible en:<[www.sociedadpsicologia@adinet.com.uy](http://www.sociedadpsicologia@adinet.com.uy)>. Consultado en diciembre de 2006.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2007a). De la entidad niño a las dificultades ante el aprendizaje. En: GANDUGLIA, N. y N. REBETEZ, *Tiempo de la nación mestiza. Imaginarios y saberes de los pueblos para un modelo social intercultural*. Memorias del 3.º Foro Latinoamericano: Memoria e Identidad. Montevideo: Asociación Civil Signo-Centro Interdisciplinario, Unesco, Universidad de la Rioja, pp. 167-172.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2007b). Las dificultades ante el aprendizaje: un posible abordaje desde el psicoanálisis. En: *Programas de Aulas Comunitarias. Las dificultades ante el aprendizaje. Aportes para los llamados «casos difíciles» en el PAC*. Material de apoyo Programa de Aulas Comunitarias. Montevideo: Vida y Educación, pp. 9-19.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2009). De Itard al psicoanálisis: en cada niño hay un salvaje. En: *Memorias del primer encuentro rioplatense de psicopedagogía y educación*. Montevideo: Asociación Civil Signo-Centro Interdisciplinario, Fundación Suzuki. Disponible en: <<http://www.signo.com.uy>>. Consultado el 20 de diciembre de 2010.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2012). Una lectura de las dificultades del aprendizaje desde el psicoanálisis. En: UTURBEY, A. (Org.), *Guía metodológica: intervención psicopedagógica en el marco del Programa Puente de Acreditación Escolar*. Montevideo: ANEP-Mides-Infamilia, pp. 30-33.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2013). ¿Toda noción de aprendizaje remite a la conducta? En: *Didáskomai. Revista de Investigación sobre la Enseñanza*, 4, pp. 79-94.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2014). Del aprendizaje en su inquietante extrañeza. En:

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2017), *El aprendizaje en cuestión*. Segunda edición revisada y aumentada. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2015). Cuerpo-niño. Una lectura desde el psicoanálisis. En: *Cadernos de Formação RBCE*, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), 6(1), pp. 27-44.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2017). Psicoanálisis y neurociencias: nuevas perspectivas para problematizar las dificultades ante el aprendizaje. En: FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. y J. VENTURINI (2017) (Dir.), *Dificultades de aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario*. Montevideo: CSIC Publicaciones, Udelar (en prensa).

FOUCAULT, M. (1974-75). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

FOUCAULT, M. (1981-82). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

FREUD, A. (1923). La relación entre fantasías de flagelación y un sueño diurno. En: *Colección Diva*, 9, marzo de 1999.

FREUD, A. (1951). *Psicoanálisis del niño*. Buenos Aires: Editorial Imán.

FREUD, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En: STRACHEY, J. (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1996, tomo VII, pp. 109-121.

FREUD, S. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. En: STRACHEY, J. (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1996, tomo IX, pp. 183-201.

FREUD, S. (1909). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En: STRACHEY, J. (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1996, tomo X, pp. 7-117.

FREUD, S. (1919). Pegan a un niño. Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales. En: STRACHEY, J. (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1996, tomo XVII, pp. 174-200.

FREUD, S. (1920). Más allá del principio de placer. En: STRACHEY, J. (Comp.), *Sigmund Freud. Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1996, tomo XVIII, pp. 1-61.

ITARD, E. M. (1807a). Relatório I: Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do joven Selvagem do Aveyron. En: BANKS-LEITE, L. e I. GALVAO (Org.), *A Educação de um Selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. San Pablo: Cortez Editora, 2000, pp. 123-177.

ITARD, E. M. (1807b). Relatório II: Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron. En: BANKS-LEITE, L. y GALVAO, I. (Org.), *A Educação de um Selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. San Pablo: Cortez Editora, 2000, pp. 179-229.

KLEIN, M. (1957). *Envidia y gratitud*. Buenos Aires: Paidós, 1987.

KLEIN, M. (1971a). Los estadios precoces del complejo de Edipo. En: *Contribuciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé.

KLEIN, M. (1971b). La importancia de la formación del símbolo en el desarrollo del yo. En: *Contribuciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé.

KLEIN, M. (1971c). El psicoanálisis de niños. En: *Contribuciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé.

LACAN, J. (1969a). Dos notas sobre el niño. En: *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial, 1988.

LACAN, J. (1975b). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. En: *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial, 1988, pp. 115-144.

LANE, H. (1984). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza Editorial.

MANNONI, M. (1967). *El niño, «su enfermedad» y los otros*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976.

MANNONI, O. (1965). Itard y su salvaje. En: *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973.

POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.

RIVIÈRE, A. (1992). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Barcelona: Editorial Crítica.

ROUDINESCO, E. y M. PLÖN (1997). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

ROUDINESCO, E. (1998). *Historia del psicoanálisis en Francia. La batalla de cien años*. Madrid: Fundamentos.

SAUVAL, M. (2004). Reportaje a Marie-Claude Thomas. En: *Fort-Da. Revista de Psicoanálisis con Niños*. Disponible en: <<http://www.fort-da.org/reportajes/thomas.htm>> Consultado en mayo de 2006.

THOMAS, M.-C. (2006). Temple-Cyborg. Una filosofía muy menor. En: *Me Cayó el Veinte. Revista de Psicoanálisis*, 12.

THOMAS, M.-C. (2009). ¿Psicoanálisis esquizofrénico? Neuropsicoanálisis/Spychanalyse (desgarramiento o frontera dialéctica). En: *Me Cayó el Veinte. Revista de Psicoanálisis*, 19, pp. 93-122.

THOMAS, M.-C. (2014). *Lacan lector de Melanie Klein*. Buenos Aires: Cuenco de Plata.

YOUNG-BRUEHL, E. (1991). *Anna Freud*. Buenos Aires: Emecé Editores.